

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Õppekava: klassiõpetaja

Kätlin Kuusk
EESTI PÕHIKOOLIDE KÄSITÖÖ JA KODUNDUSE ÕPETAJATE ARVAMUS
KUJUNDAVAST HINDAMISEST JA NENDE VALMISOLEK SELLE RAKENDAMISEKS
ÕPPETÖÖS
magistritöö

Juhendaja(d): kunsti ja käsitöö didaktika lektor Irja Vaas, peaspetsialist Maria Jürimäe

Tartu 2017

Sisukord

Sisukord	2
Sissejuhatus.....	3
Teoreetilised lähtekohad	4
<i>Ülevaade kujundavast hindamisest käsitöös ja kodunduses</i>	4
<i>Varasemad uuringud kujundavast hindamisest ja selle rakendamisest.</i>	8
<i>Käsitöö ja kodunduse õpetajate vajalik ettevalmistus ja roll kujundava hindamise</i> <i>rakendamisel</i>	10
<i>Kujundavat hindamist takistavad elemendid.</i>	12
<i>Käsitöös ja kodunduses õpilastele tagasiside andmine ja selle võimalikud viisid.</i>	12
Metoodika	14
<i>Mõõtevahend</i>	15
<i>Valim</i>	16
<i>Protseduur</i>	17
Tulemused.....	18
<i>Käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundava hindamise põhimõtetest ja selle</i> <i>eesmärkidest. Õpetajate valmisolek rakendada neid õppetöös</i>	18
<i>Käsitöös ja kodunduses õpilastele tagasiside andmine ja selle erinevad viisid</i>	22
<i>Käsitöö ja kodunduse õpetajate ettevalmistus kujundava hindamise rakendamiseks.</i> <i>Hindamisalased koolitused</i>	23
Arutelu	23
<i>Uurimistöö piirangud</i>	27
<i>Töö praktiline väärtus</i>	28
Kokkuvõte.....	29
Abstract	30
Tänu sõnad	31
Autorsuse kinnitus	31
Kasutatud kirjandus	32
Lisad.....	
<i>Lisa 1.</i>	
<i>Lisa 2.</i>	

Sissejuhatus

Tänapäeval tehnoloogiliselt üha kiiremini arenevas ühiskonnas on tehnoloogiaõpetus koolides muutumas järjest tähtsamaks. Üldhariduskooli kehtivas õppekavas kannab „Tehnoloogia“ nimetust ainevaldkond, mis koosneb neljast ainekavast: tööõpetus 1.– 3. klassile, käsitöö (sisaldades peamiselt tekstiilitöid – sh õmblemine, tikkimine, heegeldamine, lõngatööd, rõivaste pisiparandused) ja kodundus ning tehnoloogiaõpetus (puu-, metalli-, elektrotehnilised jt tööd) 4.– 9. klassile (Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Moodustades tehnoloogia valdkonna õppemahust ligi 65%, on käsitöö ja kodunduse õppeainel oluline roll, sest selles toimub enamike õpipädevuste ning osaoskuste omandamine, mis omakorda võimaldab õpilastel saavutada vajalikud teoreetilised teadmised ning praktilised oskused igapäevaelus iseseisvaks toimetulekuks (Ainevaldkond „Tehnoloogia“, 2011).

Käsitöö ja kodundus on peamiselt praktiline aine, mille pädevuste saavutamisel on oluline roll just õpilaste iseseisval harjutamisel ja praktiseerimisel. Käsitöötundides õpitakse tundma erinevaid tööliike, millest on kohustuslikud näiteks õmblemine, kudumine, heegeldamine ja tikkimine (Ainevaldkond „Tehnoloogia“, 2011). Kodunduse tundides valmistatakse õpilasi praktiliste tegevuste abil ette iseseisvaks eluks ning toimub igapäevaeluga toimetulekuks vajalike teadmiste ja oskuste omandamine. Lisaks praktilisele toiduvalmistamisele õpitakse aines tervisliku toitumise põhitõdesid ning praktiseeritakse tasakaalustatud menüü koostamist. Muuhulgas loob kodundusõpe head võimalused rakendada bioloogias, keemias, matemaatikas ja teistes õppeainetes omandatud teadmisi (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Kodundusõpe põhikoolis on Riikliku õppekava järgi kohustuslik ning seda ei tohiks ära jätta või asendada käsitöötundidega (Nõmm, 2007).

Kuna käsitöö ja kodunduse aine on valdavalt praktilise sisuga, on pikalt arutletud selle üle kuidas oleks õigem loovusaineid hinnata. Käsitöö ja kodunduse õppeülesannete hindamisel on kõige olulisem esmalt selgeks teha õppimise ja hindamise eesmärgid ning kas soovitakse orienteeruda õppeaine tulemustele või õpilase võimete ja oskuste arendamisele. Praktiliste tegevuste puhul ei tohiks hinnata vaid lõpp-produkti, vaid kogu protsessi ning õpilase eripärasid. Arvestada tuleks nende iseloomuomadustega ning käelise tegevuse võimekusega (Saago, 2006).

Praegu on valdavas osas Eestis koolidest käsitöö ja kodunduse hindamisel kasutusel 5-palline numbriline hindamisskaala (Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Samas on viimase paari aastaga järjest aktuaalsemaks muutunud arutelud selle üle, et kaotada numbriline hindamine

täielikult või teha seda esialgselt vaid loovus- ja tehnoloogiaainetes (sh käsitöö ja kodundus, kehaline kasvatus, kunstiõpetus).

Nüüdisaegse õpikäsitluse puhul on tehnoloogiavaldkonna ainetes oluline, et õpilase saavutusi hinnates säiliks nende õpimotivatsioon ning tagasisidestamine oleks võimalikult individuaalne, mistõttu on tarvis, et käsitöö ja kodunduse õpetajad oleksid valmis rakendama õppeaines rohkem just neid põhimõtteid toetavat kujundavat hindamist (Looney, 2011, Põhikooli riiklik õppekava, 2014; Sadler 1989). Sellest lähtuvalt on oluline kaardistada Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad ja uskumused kujundava hindamise eesmärkidest ning uurida missugune on nende valmisolek õppimist toetava hindamise rakendamiseks õppetöös. Magistritöö eesmärgist lähtuvalt on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- 1) Millised on käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundava hindamise eesmärkidest ja missugune on nende seos kujundava hindamise põhimõtetetega?
- 2) Kuidas hindavad käsitöö ja kodunduse õpetajad oma teadmisi kujundavast hindamisest ja oma valmisolekut selle rakendamiseks õppetöös?
- 3) Missugune on käsitöö ja kodunduse õpetajate vajalik ettevalmistus kujundava hindamise rakendamiseks?
- 4) Missuguseid erinevaid tagasisidestamise viise käsitöö ja kodunduse õpetajad peamiselt eelistavad?
- 5) Millistel põhjustel või missuguste faktorite mõjul kasutavad käsitöö ja kodunduse õpetajad kujundavat hindamist?

Teoreetilised lähtekohad

Ülevaade kujundavast hindamisest käsitöös ja kodunduses

Hindamist peetakse õppeprotsessi lahutamatuks osaks, sest see aitab õpetajal koguda olulist ja süstemaatilist infot õpilase arengu ja õpitu omandamise kohta. Samas peab hindamine täitma ka mitmeid teisi olulisi eesmärke: õpilase arengu toetamine; tagasiside andmine õpilase õppeedukuse kohta; õpilase suunamine sihikindlalt õppima; õpilase enesehinnangu kujunemise suunamine; õpilase abistamine ja suunamine edasise haridustee valikul; õpetaja tegevuse suunamine õpilase individuaalse arengu toetamisel; kinnituse andmine õpilase järgmisse klassi üleviimiseks ning kooli lõpetamise otsuse tegemiseks (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Kujundava hindamise (*formative assessment*) mõiste tuli Eesti riiklikus õppekavas kasutusele aastal 2010. Kuna see mõiste on siiani mitmeti tõlgendatav ning tekitab paljudes õpetajates segadust, soovivad Jürimäe, Kärner & Tiisvelt (2014) kasutada ka terminit *õppimist toetav hindamine* (*assessment for learning*) (edaspidi kasutatakse töös paralleelselt mõistet *õppimist toetav hindamine*). Lisaks on eestikeelses käsitluses nende mõistete kõrva kasutusel veel ka terminid *õppimist soodustav hindamine*, *formatiivne hindamine*, *formeeriv hindamine*, *protsessihindamine*, *pidevhindamine*, *pideva hinnangu andmine* jt. Nende terminitega mõistetakse hoopis midagi enam kui lihtsalt hinnete panemist – see tähendab kogu õppeprotsessi korraldamist nii, et see algab ühisest eesmärgipüstitusest, hõlmab igapäevast ja pidevat suhtlust ning erinevaid info kogumise ja tagasisidestamise viise (Black & Wiliam, 1998, 2003).

Mitmed autorid (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2009; Heritage, 2007; Popham, 2008, 2009; Young & Jackman, 2014) väidavad, et õppimist toetav hindamine pole mingit üht kindlat liiki hindamine - see peaks olema alati planeeritud ning moodustama tervikliku ja süsteemse õpetamisprotsessi, mille igasse õppimise etappi on õppe-eesmärkide saavutamiseks lisaks õpetajale kaasatud ka õppija ning milles kasutatakse numbrilise hinde või sõnalise hinnangu asemel enamasti hinnanguvaba tagasisidet.

Laiemas tähenduses saab kujundavat hindamist vaadelda kui õppimise kujundamise protsessi õpilase ja õpetaja koostöös (Black & Wiliam, 2009; Feldschmidt & Türk, 2013). Sel juhul on hindamise aluseks õpilase individuaalne pingutus ja areng ning tulemusele antakse hinnang õpetaja ja õpilase koostöös.. Õpitulemuste omandamise hindamisel on oluline nii õpetaja sõnaline hinnang, hinne kui ka õpilase enda hinnang oma tööle (Saago, 2006). Sellest lähtuvalt saab väita, et kui õppimine on õppijakeskne ehk õppija on kaasatud oma tegevuse eesmärgistamisesse, õppimismeetodi valikusse ja oma töö tagasisidestamise protsessi, on tegemist kujundava hindamise protsessiga.

Kitsamas tähenduses on kujundav hindamine aga pidev tagasisidestamise protsess, kus õpilane on teadlik õpitulemustest, mõistab hindamiskriteeriume, on teadlik oma tugevustest ja edusammudest ning oskab kavandada oma edasise tegevusi (Feldschmidt & Türk, 2013).

Kokkuvõtteks saab öelda, et mitmed peamised kujundavat hindamist uurinud autorid (Black & Wiliam, 1998, 2009; Brookhart, 2009; Chappuis & Chappuis, 2007; Wiliam 2007, 2011)

käsitlevad seda kui enamasti õpetaja poolt vastavalt õpilase õppimisele kohandatud protsessi, mille peamiste eesmärkidena nähakse:

- adekvaatse tagasiside andmist õpilasele tema õppimise kiirendamiseks ja edendamiseks;
- õppimise toetamist ja suunamist;
- õpilaste suunamist ja motiveerimist edasisel õppimisel;
- oskuste ja teadmiste välja selgitamist, mida õpilased on ainetundides omandanud ja milline on õpilaste valmisolek nende oskuste edaspidiseks rakendamiseks;
- õpilaste ainealaste tugevuste ja nõrkuste kaardistamist.

Kujundaval hindamisel lähtutakse igast õpilasest individuaalselt ning arvestatakse iga õpilase võimetega (Black & Wiliam, 1998). See on eriti oluline ka tehnoloogiavaldkonna ainetes, mille puhul tähtsustatakse eesmärkideni jõudmiseks just õpilasele individuaalset lähenemist (Rasinen, 2000). Loovusainetes läbiviidavate ülesannete hindamise puhul ei tohiks olla kõige olulisem hinnete panemine, vaid just tagasiside andmine ning seeläbi õpilaste motiveerimine ning suunamine edasisel õppimisel (Hattie & Timperley, 2007; Rasinen, 2010).

Käsitöö ja kodunduse aines peaks tehtud tööle hinnangute andmise ja hindamise aluseks olema muuhulgas idee või tulemi originaalsus, selle välimus, maitse, uudsus, lahenduskäik jne (Paas, 2006). Tehnoloogiavaldkonna ainete õppeülesannete täitmise ja nende hindamise aluseks on Põhikooli riikliku õppekava (2014) käsitluses lisaks õpilase üldiste töövõtte ja tehnoloogilise kirjaoskuse tundmisele veel ka mitmed järgmised aspektid:

- suhtumine õppetöösse (sh töökus, püüdlikkus, järjekindlus, tähelepanelikkus);
- koostööoskus, abivalmidus, iseseisvus töö tegemisel;
- kodukorra täitmine õpperuumides;
- eseme/tegevuse kavandamine (sh selle originaalsus, iseseisvus, idee või kavandi teostamise võimalikkus, materjali ja töövahendite valiku põhjendatus, eseme valmistamise viis, joonise tehniline korrektsus);
- valikute (ideed, töötlusviisid, kasutatavad materjalide jm) tegemine, nende oskuslik analüüsimine ning põhjendamine;
- valmistamise protsess (materjalide, töövahendite ning kirjalike- ja infotehnoloogiliste vahendite kasutamise oskus, teoreetiliste teadmiste omandamine ja nende rakendamise oskus, tööohutussõuetest kinnipidamine jm);

- valmiseseme tulemus (idee teostus, eseme viimistlus, esteetiline väärtus, ülesande õigeaegne lõpetamine, kvaliteet jm).

Brookhart (2009) on esitanud viis olulisemat komponenti, mida õppimist toetav hindamine kindlasti hõlmama peaks. Neid põhimõtteid on võimalik rakendada ka käsitöö ja kodunduse tegevustes järgnevalt:

- ühiste eesmärkide seadmine (nt käsitöös lepitakse kokku kas õpilane peab valmis kuduma ühe või kaks kinnast);
- lähtepositsiooni määramine (nt käsitöös lepitakse kokku missuguse praktilise töö osani peab õpilane jõudma igaks kindlaks töö etapiks);
- koostöös õppimine (nt käsitöös eseme õmblemisel küsib õpilane vajadusel abi nii õpetajalt kui ka kaasõpilastelt, õpetaja soovitab vajadusel erinevaid võtteid ning juhendab ja suunab õpilast valmistööni jõudma);
- kolmesuunaline tagasiside (nt kodunduses õpperühmades toitu valmistades analüüsivad ja tagasisidestavad oma saavutusi, arengut ning eesmärkide täitmist nii õpetaja, kaasõpilased kui ka õpilane ise ja kõik osapooled annavad omapoolseid soovitusi edasise töö osas);
- individuaalsete arengueesmärkide seadmine (nt käsitöös valib õpilane õppeveerandi alguses lähtuvalt õppekavast ja pädevustest omale arendamiseks need oskused ja teadmised, mida ta sooviks veerandi lõpuks paremini osata; samuti peaks õpilane oskama ise leida lahendusi ja valida sobivaid meetodeid endle püstitatud eesmärgini jõudmiseks).

Mitmed autorid (Chappuis & Chappuis 2007; Popham, 2006; Sadler 1989) formuleerivad kujundava hindamise elementidena kolm põhiküsimust, mille esitamine ja lahtimõtestamine peaksid aitama õppijal õppe-eesmärgini jõuda. Enamikke Põhikooli riiklikus õppekavas (Põhikooli riiklik õppekava, 2014) sätestatud käsitöö ja kodunduse õpipädevuste omandamiseni on võimalik õpilastel just läbi nende küsimuste esitamise ja analüüsimise jõuda.

- 1) Kuhu ma peaksin jõudma? – Siinkohal on õpilastel vaja teada oma eesmarke lähtudes õpipädevustest ning mida tahetakse saavutada (nt kui käsitöö aines teab õpilane, et õpipädevuseks on lihtsama eseme välja lõikamine ja õmblemine, peab ta eelnevalt õppima tundma õmblemiseks vajalikke töövahendeid- ja võtteid).
- 2) Kus ma hetkel olen? – Selleks võib õpetaja anda õpilastele erinevaid küsimusi või ülesandeid, mille abil saaks õpetaja ja ka õpilane ise informatsiooni teemade kohta, mis

vajaks veel täiendamist (nt kodunduses peavad õpilased enne ühe soki valmis kudumist sooritama mõne lihtsama kudumistöö ning näitama seda õpetajale, et nad mõlemad näeksid kas ja millised kudumisvõtted vajaksid täiendamist).

- 3) Mida teha, et sinna jõuda? – Siinkohal on olulisel kohal tagasiside andmine. Selle abil on võimalus luua õpilasel endale uued eesmärgid. Võib ka õpilaselt küsida, mis on nende jaoks keeruline ning seda koos analüüsida (nt kui kodunduse tunnis ei õnnestu õpilasel retsepti järgi söögitegemine, peaks ta läbi mõtlema, mille puhul ta võis eksida ning mida saaks teha järgmisel korral teisiti, et söögitegemine õnnestuks).

Black ja Wiliam (2009) võtsid need kolm põhiküsimust samuti oma kujundava hindamise mõiste lahtimõtestamise alustaladeks ning esitasid seeläbi kujundava hindamise tsükli (tabel 1). Eriti toonitasid autorid, et kujundava hindamise puhul jaotub kogu õppimise vastutus võrdluse õpilase, õpetaja ja kaasõpilase vahel.

Tabel 1. Kujundava hindamise tsükkel (Black & Wiliam, 2009)

	Kuhu ma lähen?	Kus ma asun?	Kuidas eesmärgini jõuan?
Õpetaja	Õppe-eesmärkide ja kriteeriumite selgitamine	Õpilaste arusaamist peegeldavate arutelude ja ülesannete ettevalmistamine	Õpilase arengut toetava tagasiside andmine
Kaasõpilane	Õppe-eesmärkide ja kriteeriumite mõistmine ja jagamine	Õpilaste kui üksteiselt õppijate aktiveerimine	
Õpilane	Õppe-eesmärkide ja kriteeriumite mõistmine	Õpilaste kui oma õpingute juhtijate aktiveerimine	

Varasemad uuringud kujundavast hindamisest ja selle rakendamisest. Mitmed autorid (Black & Wiliam, 1998; Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005; Looney 2011; Wiliam 2007) on

leidnud, et kujundaval hindamisel on positiivne mõju õppetulemuste paranemisele, kuid Toomela (2009) leiab, et selle rakendamine on õpetajate seas jätkuvalt problemaatiline ja neil on selle rakendamiseks õppetöös vähene ettevalmistus. Ka Marsh (2007) on oma uurimuses leidnud, et hoolimata selle hindamiskäistluse kasulikust mõjust kasutatakse seda õppetöös siiski liiga vähe.

Aastatel 2006-2009 viidi Eesti koolides läbi uuring „Eesti põhikooli efektiivsus“, mille raames uuriti ka õpetajate valmisolekut just erinevate hindamismeetodite kasutamise ja rakendamise seisukohast. Uurimistulemuste lõpparuandest (Toomela, 2009) selgus, et vähene teoreetiline teadlikkus erinevate hindamismeetodite temaatikast mõjutab õpetajate hindamisalaseid valikuid ja muuhulgas ka kujundava hindamise kasutamist.

Eesti kontekstis on kujundava hindamise käsitlemist ja rakendamist koolides uuritud 2011. aastal Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekava arenduse keskuse poolt Haridus- ja Teadusministeeriumi tellimusel. Projekti raames uuriti hindamisega seonduvat nii õpetajate, õpilaste kui ka vanemate vaatepunktist. Selgus, et õppija aktiivsust õppeprotsessis väärtustavad kõige enam õpetajad ja ka õpilased ise. Vanemate grupi puhul ilmnes üsna võrdlusele nii traditsioonilisema-, kui ka õppijakesksema lähenemise pooldajaid (Jürimäe, Kärner & Lamesoo, 2011).

Kujundava hindamise üheks olulisemaks osaks olevat tagasisidet on uurinud näiteks Pennula (2015), kes kaardistas pedagoogide arusaamu õppimist toetava tagasiside kohta. Uurimuses selgus, et pedagoogid küll teadvustavad tagasiside olulisust õpilasele ning kasutavad seda oma töös igapäevaselt, kuid samas ei ole õpetajate arusaamad tagasisidestamisest tegeliku õppetööga kooskõlas.

Sõõro (2016) võrdles maakoolide õpetajate näitel nende eelistusi erinevate tagasisidemeetodite kohta ning nende vastavust kujundava hindamise põhimõtetega. Selgus, et kuigi kohati on klassiõpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ühekülgse, saavad õpetajad siiski üldiselt selle põhiolemusest aru. Karus (2015) võrdles oma bakalaureusetöös üldhariduskoolide ja kutsekoolide õpetajate arvamusi kujundava hindamisega seotud tegevuste kohta, millest selgus, et kutsekoolide ja üldhariduskoolide õpetajate suhtumistes erinevusi ei esine.

Kujundava hindamise põhimõtete valdamist ja nende rakendamist erinevates õppeainetes (matemaatika, eesti keel, kunstõpetus, kirjandus, muusika jt.) on Eestis uuritud mitmete autorite poolt (Kell, 2014; Miil, 2013; Pakosta, 2012; Tiisvelt, 2011, 2013). Neist kõigis selgus, et

aineõpetajad valdavad neid põhimõtteid ja rakendavad neid vähemal või rohkemal määral oma töös. Loovtööde hindamist III kooliastmes lähtuvalt kujundavast hindamisest on uurinud Krull (2016), mille tulemusena selgus, et paljudel koolidel ei ole loovtööde hindamiseks vastavaid hindamismudeleid, milles sisalduks ka õppimist toetava hindamise põhimõtteid. Autorile teadaolevalt puuduvad varasemad uuringud, mis keskenduksid kujundava hindamise ja selle eesmärkide käsitlemisele ning õpetajate valmisolekule nende rakendamiseks just käsitöö ja kodunduse õppeaines.

Käsitöö ja kodunduse õpetajate vajalik ettevalmistus ja roll kujundava hindamise rakendamisel

See, kuidas õpetajad kujundavat hindamist mõistavad ning missugune on nende vajalik ettevalmistus erinevate hindamistehnikate rakendamiseks õppetöös, sõltub selle kooli hindamispraktikatest, kus õpetaja töötab. Eestis on koole ja õpetajaid, kes on kujundavat hindamist juba aastaid kasutanud, kuid leidub ka koole, kes kahtlevad kujundava hindamise otstarbekuses ja selle positiivses mõjus õpilase õppimisele ning arengule (Brophy, 2010; Toomela, 2011).

Õpetajate uute tõekspidamiste ja seoste loomise ning hindamisalase pädevuse paranemiseks oleks üheks võimaluseks erinevatel hindamisalastel koolitustel osalemine, milles käsitletakс ning täiendataks praktiliselt õpetajate teadmisi õppimist toetavast hindamisest (Feldschmidt & Türk, 2013; Tiisvelt, 2010; Toomela 2011). Toomela (2009) toob välja, et õpetajatel on kujundava hindamise rakendamisel vaja tuge, kuid iseseisev enesetäiendamine ei ole alati võimalik ning see võib olla väga aeganõudev ning koormav. Kuigi on uuringuid (OECD TALIS, 2007-2008), mis kinnitavad, et Eesti õpetajad on saanud piisavalt koolitusi, toob Tiisvelt (2013) Eesti kontekstis välja, et isegi kujundava hindamise alast koolitust saanud õpetajate puhul ei ole kindel, et nende poolt rakendatavas hindamispraktikas oleks toimunud muudatusi. Seetõttu ongi oluline, et lisaks õpetajale toetaks hindamisega seotud tõekspidamisi ka õppeasutus ning võimaldaks õpetajatel end praktiliselt ja teoreetiliselt täiendada (Feldschmidt & Türk, 2013; Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009). Sarnase tulemuseni jõudis ka Pakosta (2012), kes uuris kujundava hindamise rakendamist erineva staažiga õpetajate töös ning leidis, et peamiselt pärinevadki õpetajate teamised õppimist toetavast hindamisest just erinevatelt koolitustelt.

Kuna nüüdisaegsete õpikäsitleluste põhjal ei ole õpetaja enam vaid teadmiste allikas ning tema roll õpetamises on muutunud, peaks suunama ka hindamisel fookuse just

õppimisprotsessile (Brookhart, 2011). Õpetaja ülesandeks on aidata luua küll efektiivne õpikeskkond, aga õppimise eest selles keskkonnas vastutab õpilane ise ja õpetaja täidab vaid suunaja rolli. Õpetaja võimalus ja ülesanne on klassikeskkonnas jälgida ja toetada õpilase arengut, luua talle tingimused, milles ta saaks ise oma õppimise eest vastutust võtta (sh ka ennast hinnata) (Black & Wiliam, 2009). Lisaks on õpetajal oluline roll tutvustada õppijatele õpisihte (pädevusi ja õpitulemusi), mille poole koos ühiselt liikuda (Black & Wiliam, 2009; Looney, 2011).

Kuna hindamisel on oluline, et õpetaja valdaks ka ise aine õpieesmärke ja oleks valmis veelgi efektiivsema hindamise läbiviimiseks lahti mõtestama vajadusel ka oma senise arengu ja võimalikud puudused, peaks õpetaja valdama erinevaid hindamistehnikaid (sh klassiruumiarutelud, individuaalsed vestlused, enesehindamine, kaaslasehindamine, erinevad vaatlused jne) ja olema valmis neid õppetöös rakendama. Lisaks arendavad need ka õpilase analüüsi- ja sünteesivõimet ning võimaldavad kontrollida õpilaste faktiteadmiste ja ainealaste arusaamade mõistmist (Black & Wiliam, 1998; Michael-Chrysanthoud, Gagatis & Vannini, 2014).

Sadler (1989) toob välja kolm olulist õpilase arengu toetamise tingimust, mida õpetajad peaksid hindamisel järgima:

- õpilasel ja õpetajal peab olema ühesugune arusaam hindamisest;
- õpetajal peab olema võimalik kogu aeg jälgida õppetöö kvaliteeti, mis tähendab, et hindamisprotsess on õppeprotsessi lahutamatu osa;
- õpetaja peab valdama hindamise alternatiivseid meetodeid või strateegiaid (sh klassiruumiarutelud; individuaalsed vestlused; rühmatööde hindamine; suuliste ülesannete hindamine; õpilaste enesehindamine; kaaslasehindamine jne), mida vajadusel rakendada mis tahes olukorras.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetajapoolne roll õpilase hindajana (sh kujundava hindamise rakendamises) peab hõlmama õpilase tähelepanelikku vaatlust, et kindlaks teha tema teadmiste- oskuste hetketase ja samas teda pidevalt suunata. Selleks on oluline, et õpetaja jälgiks pidevalt õpilase tegevust ning analüüsiks ja kaardistataks saadud andmeid (Black & Wiliam, 2009; Brookhart, 2011). Samas toob Hattie (2011) välja ka õpilaste poolt antava tagasiside tähtsuse õpetaja tööle, et õpetajal oleks võimalik seeläbi kohandada oma õpetamisstrateegiaid.

Kujundavat hindamist takistavad elemendid. Bennett (2011) väidab, et erineva info, oskuste arendamise ning arusaamade praktiline elluviimine nõuab õpetajatelt palju aega. Ka Pakosta (2012) leidis oma uurimuses, et õpilastele pidev tagasiside andmine ja erinevate hindamismeetodite ettevalmistamine ja rakendamine suurendab oluliselt õpetajate töökoormust ning võib olla üheks põhjuseks miks õpetajad kujundavat hindamist väldivad. Kindlasti on üheks oluliseks põhjuseks, miks õpetajad kujundavat hindamist vähem kasutavad ka nende vähene professionaalsus ja teadlikkus sellest teemast (Tiisvelt, 2013). Sageli võivad õpetaja valikuid hindamismeetodite valikul mõjutada veel ka mitmed teised faktorid: õppekava mahukus; testimisega kaasnev töökoormus; suur õpilaste arv klassis; õpilaste madal saavutusvõimekus ja ajapuudus uute teemade õpetamisel (Michael-Chrysanthou et al., 2014).

Käsitöös ja kodunduses õpilastele tagasiside andmine ja selle võimalikud viisid

Tagasiside (*feedback*) on üks olulisemaid kujundava hindamise komponente nii õpilase kui ka õpetaja jaoks, mis on abiks edaspidise õppetegevuse kohandamisel (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Popham, 2009; Sadler 1989, 1998). Ka mitmete Eestis läbi viidud uurimuste (Karus, 2015; Kell, 2014; Krull, 2016; Miil 2013; Pakosta, 2012; Pennula 2015) tulemused on kinnitanud, et õpetajad tajuvad tagasisidet ühe tähtsaima kujundava hindamise komponendina ning õpetajad teadvustavad selle tähtsust õpilase arengu seisukohast.

Tagasisidet saab pidada ühenduslülilik õppija hetkelise taseme ja lõpptaseme, kuhu soovitakse jõuda, vahel ning see peaks aitama leida vastused kolmele küsimusele (Kuhu ma lähen? Kus ma olen? Kuidas ma täidan tühimiku?) (Black & Wiliam, 1998; Chappuis & Chappuis, 2007; Popham, 2008; Sadler, 1998). Selleks, et nendele küsimustele vastused leida, on võimalik tagasisidet anda mitmel erineval viisil.

Ühe tagasiside viisina võib vaadelda seda, et tagasisidet ei anna õpilase tööle mitte õpetaja vaid kaasõpilane (*kaaslasehindamine*). Mitmed autorid (Black & Wiliam, 1998; Brown, Harris & Harnett, 2012) on väitnud, et õpilaste omavaheline tagasiside mõjub efektiivsemalt, sest üldjuhul on õpilased oma kaaslasid hinnates ausad ja heasoovlikud ning enamasti võtavad õpilased eakaaslaste arvamust tõsisemalt kui õpetaja oma.

Samas saab oma töö tagasisidestajaks olla ka õppija ise (*enesehindamine*) (Brookhart, 2011; Wylie & Lyon, 2013). McMillan & Hearn (2008) käsitlevad enesehindamisena protsessi, mille abil on võimalik õpilastel jälgida oma õppetöö kvaliteeti, et jõuda ise erinevate võimalike meetoditeni mitmekesiste ainealaste oskuste edasiarendamiseks. Nii kaaslase- kui ka

enesehindamine võimaldavad suunata õpilast oma õppimise eest vastutust võtma ja püstitatud õppe-eesmärkide poole püüdlema (Sach, 2011; Brookhart, 2011). Seega võib väita, et erinevate enese- ja kaaslasehindamistehnikate valdamine on üks osa hindamisest ning see võimaldab õpilastel oma ainealaseid oskusi ja puudujääke paremini mõista.

Tiisvelt (2011) viis läbi uuringu, millest selgus, et tagasiside andmiseks ei piisa lihtsalt kiitmisest või laitmise, sest nii ei saa õpilane selget ülevaadet oma hetkeolukorrast ning ta ei pruugi mõista mida tuleb teha järgmisena. Seega on tagasiside efektiivne vaid siis, kui see on kirjeldav, objektiivne ja innustav ning seostub otseselt ainealaste õppe-eesmärkidega ning on õppijale arusaadav, et õpilane näeks, kuidas tal eesmärkide poole liikumine edeneb. Samas peab tagasiside alati sisaldama nõuandeid edaspidiseks õppimiseks (*edasiside*) (Black & Wiliam 1998, 2009; Brookhart 2011; Leahy, Lyon Thompson & Wiliam, 2005; Wiliam, 2011).

Kõige lihtsama tagasisidestamismeetodina nähakse selle andmist õpilase töö ja selle kvaliteedi kohta suuliselt, kuid siinkohal tuleks arvestada, et lõplikult efektiivseks muutub selline tagasisidestamise viis vaid sel juhul, kui õpetaja annab vajadusel õpilasele ka omaltpoolt erinevaid meetodeid/soovitusi töö edasiseks ja paremaks soorituseks ning tagasiside on valdavalt positiivse sisuga (Brookhart, 2007, 2011; Wiliam, 2007). Sarnase tulemuseni jõudis ka Raspel (2011), kes uuris õpetajalt saadud tagaside tajumist õpilaste poolt ning selgus, et õpilased eelistavad saada rohkem individuaalset ja õppimises edasiviivat tagasisidet. Feldschmidt (2013) jõudis oma uurimuses tõdemuseni, et tagasiside puhul on tihti kesksel kohal pigem vaid konkreetse õpiväljundi hindamine, kuid puudub nõ edasiviiv aspekt, mille abil säiliks ka õpilase motivatsioon edasi töötada.

Tagasiside andmise oluliseks osaks oleva õpimotivatsiooni tähtsust ja selle säilimise vajadust on veel tõestanud oma uurimuses ka Zimmermann (2001) ja Shute (2008), kes leidsid, et õpimotivatsioon on oluline selleks, et õpilased mõistaksid paremini oma mõtteid ja eesmärke õppimises arenemisel ja lõpptulemuseni jõudmisel. Koka (2006) uuris õpetajapoolse tagasiside andmise mõju õpilaste õpimotivatsiooni püsimisele kehalises kasvatuses. Uurimusest selgus, et õpetajapoolne tagasiside oli oluliseks mõjuteguriks õpilaste sisemisele motivatsioonile kehalise kasvatuses tundides. Käsitöö ja kodunduse tegevuste tagasisidestamisel võib olla abiks ka see, kui juba konkreetset tööülesannet tutvustades näidatakse õpilastele enamlevinud tüüpvigu ja väärarusaamu, mis on selle teema puhul enamlevinud. Võimalikke vigu ennetavalt õpilastele

tutvustades, on võimalik suunata neid vältima eksimusi oma töös vältima (Michael-Chrysanthou et al., 2014).

Brookhart (2008) soovib tagasiside andmisel silmas pidada kindlasti ka töö mahukust, sest mida mahukam on töö, seda rohkem soovib õpilane saada kinnitust, et ta on õigel teel ja infot selle kohta mida teha edasi. Kuna mahukamate tööde puhul on võimalike eksimuste tekkimine tõenäolisem, on oluline tagasiside võimalikult kiire edastamine, et võimalikud vead ja väärarusaamad ei jõuaks õpilases süveneda. Seega saab väita, et mida kiirem on tagasiside, seda tõhusam see on (Brookhart, 2008; Feldschmidt & Türk, 2013; Salumaa & Talvik, 2009).

Kuna õpimotivatsiooni aluseks peetakse eduelamust, on oluline, et õpilast tunnustataks nende konkreetsete pingutuste eest, mida ta on vastavalt oma võimetele töö käigus sooritanud (Brophy, 2010; Krull, 2000; Maslow, 2007). Käsitöö ja kodunduse aines võib tihti tekkida olukord, et õpilased pole rahul, kui õpetaja hindab mitme õpilase töö väga heaks, kuigi ühel on tehtud rohkem ja teisel vähem. Sellest tulenebki aga see, et õpetaja peaks oskama hinnata konkreetse õpilase võimetekohast saavutust ning hindama nõ etapiliselt, et vältida olukorda, kus õpilane soovib perfektse tulemuse saamiseks kasutada kõrvalist abi (ema, vanaema jt) ja ei omanda seeläbi ise kõiki ainealaseid oskusi täielikult (Saago, 2006).

Metoodika

Lähtudes varasematest uuringutest ning uurimisprobleemist on töö eesmärk kaardistada Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate suhtumised kujundavasse hindamisse ning uurida missugune on nende valmisolek selle kasutamiseks õppetöös. Sellest lähtuvalt püstitati tööle järgmised uurimisküsimused:

- 1) Millised on käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundava hindamise eesmärkidest ja kui võrd vastavad need kujundava hindamise põhimõtetele?
- 2) Kuidas hindavad käsitöö ja kodunduse õpetajad oma teadmisi kujundavast hindamisest ja oma valmisolekut selle rakendamiseks õppetöös?
- 3) Missugune on käsitöö ja kodunduse õpetajate vajalik ettevalmistus kujundava hindamise rakendamiseks?
- 4) Missuguseid tagasisidestamise viise käsitöö ja kodunduse õpetajad peamiselt eelistavad?
- 5) Millistel põhjustel või missuguste faktorite mõjul kasutavad käsitöö ja kodunduse õpetajad kujundavat hindamist?

Võttes arvesse töö uurimisprobleemi ja tööle püstitatud uurimisküsimusi, viidi läbi kvantitatiivne uurimus, et koguda ja analüüsida võimalikult paljude sihtgruppi kuuluvate õpetajate objektiivseid empiirilisi andmeid. Andmeid kõrvutatakse ning analüüsitakse selleks, et näha kui palju ja mil määral uuritavat objekti vastanute hulgas esineb (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014).

Mõõtevahend

Uurimisküsimustele vastuse leidmiseks viidi läbi kvantitatiivne uurimus. Selleks, et saada uuritava teema kohta erinevaid arvamusi ning hinnanguid võimalikult suurelt õpetajate grupilt, valiti mõõtevahendiks elektrooniline ankeetküsitlus. Uuringus kasutatav ankeet pärineb algselt projektist Formative assessment in mathematics for teaching and learning (FAM&L) (Michael-Chrysanthoud et al., 2014). See ankeet töötati välja, et uurida matemaatikaõpetajate uskumusi ja nende ettevalmistust seoses kujundava hindamise rakendamisega õppetöös.

Magistritöös kasutatakse Liisi Röömeli (Röömel, 2016) poolt eesti keelde tõlgitud, kohandatud ja täiendatud ning töö autori poolt korrigeeritud ankeedi versiooni, mida on omakorda kohandatud vastavalt uuritavale ainevaldkonnale. Kuigi eksimuste kaudu on võimalik kujundava hindamise puhul saada ülevaadet sellest, kus õppija hetkel asub ning see on ka üks kujundava hindamise põhiküsimusi, on eksimuste osa muudetud ankeedist välja jäetud. Uurimistöö eesmärk on eelkõige uurida õpetajate suhtumisi ja arusaamu kujundava hindamise põhimõtetest ja eesmärkidest, mitte niivõrd keskenduda ainealastele eksimuste ja levinumate väärarusaamade kaardistamisele.

Röömel (2016) poolt on originaalankeedile õpetajate kujundava hindamise kasutamise valmisolekust ja ettevalmistusest parema ülevaate saamiseks lisatud kolm täiendavat küsimust – Mil määral kasutate kujundavat hindamist enda tundides?; Millistel kujundava hindamise alastel koolitustel olete juba osalenud?; Mis on Teid ajendanud oma tunnis kasutama kujundavat hindamist?. Töö autor lisas omalt poolt küsimuse Missugune väide/definiitsioon seostub Teile esimesena mõistega „kujundav hindamine“, et saada ülevaade erinevatest võimalikest kujundava hindamise käsitlustest, mida õpetajad kasutavad.

Magistritöös kasutatav ankeet sisaldab 28 küsimust ning koosneb neljast osast: 1) Taustainformatsioon - 4 küsimust 2) Käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundava hindamise põhimõtetest ja eesmärkidest. Õpetajate valmisolek rakendada neid õppetöös - 14

küsimust 3) Käsitöös ja kodunduses õpilasele tagasiside andmine ja selle erinevad viisid- 7

küsimust 4) Käsitöö ja kodunduse õpetajate vajalik ettevalmistus kujundava hindamise rakendamiseks. Osalemine hindamisalastel koolitustel - 3 küsimust.

Sarnaselt originaalküsimustikule paikneb enamik küsimusi 4 – pallisel Likerti skaalal, kus võimalikud vastusevariandid kodeeriti järgnevalt: 1 – Kindlasti ei nõustu, 2 – Pigem ei nõustu, 3 – Pigem nõustun, 4 – Kindlasti nõustun. Osa küsimusi paigutas autor õpetajate seisukohtadest veelgi selgema ülevaate saamiseks aga ka 5- pallisele Likerti skaalale. Nii jäeti vastajatele võimalus vajadusel väljendada olulisemate väidete puhul ka oma erapooletut seisukohta. Nende väidete vastusevariandid kodeeriti vastavalt: 1 – Kindlasti ei nõustu, 2 – Pigem ei nõustu, 3 – Nii ja naa, 4 – Pigem nõustun, 5 – Kindlasti nõustun.

Selleks et määratleda kujundava hindamise kasutamise sagedust, kodeeriti küsimuse Kui tihti mõjutavad järgmised faktorid Teie võimekust rakendada erinevaid hindamismeetodeid? puhul 4 – pallisel Likerti skaalal vastusevariandid vastavalt: 1 – Mitte kunagi, 2 – Harva, 3 – Sageli, 4 – Alati.

Et õpetajad saaksid väljendada oma kvalifitseeritust hindamistehnikate rakendamises, kodeeriti küsimuse Kui kvalifitseerituks Te ennast järgmiste hindamistehnikate rakendamises peate? puhul 4 – pallisel Likerti skaalal vastusevariandid vastavalt: 1 – Ei ole kvalifitseeritud, 2 – Vähesel määral kvalifitseeritud, 3 – Piisavalt kvalifitseeritud, 4 – Täiesti kvalifitseeritud. Töös kasutatud lõplik ankeedi versioon on välja toodud uurimustöö lõpus (lisa 1).

Valim

Uurimustöö valimi moodustasid Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajad. Koolide nimekiri ja õpetajate e-mailid saadi riigiportaali www.eesti.ee kaudu. Elektrooniline ankeet edastati kokku 115 erinevas Eesti põhikoolis töötavale käsitöö ja kodunduse õpetajale. Lõplik vastanute arv oli 71 (N= 71). Valdavalt (73%) õpetasid uuringus osalenud õpetajad oma õppeainet paralleelselt nii II kui ka III kooliastmes, ainult II kooliastmes õpetas 12 (17%) vastanut ja III kooliastmes 7 vastanud õpetajat (10%). Vastanutest 70 olid naisõpetajad (99%) ja 1 (1%) meesõpetaja. Õpetajate jagunemine nende tööstaaži järgi (M tööstaaž= 17,7 aastat) on toodud tabelis 2 (tabel 2). Valimisse valiti õpetajaid kõigist Eesti maakondade erinevatest põhikoolidest, kuid vastustest selgub, et näiteks Ida-Virumaa käsitöö ja kodunduse õpetajatest ei osalenud uurimuses ükski õpetaja. Kõige enam oli vastanuid (12) (16,6%) Tartumaalt ja

Harjumaalt 11 (15,2%) õpetajat. Kõige väiksema vastanute hulgaga maakonnad olid võrdselt Rapla- ja Põlvamaa, millest kummastki osales uuringus 1 (1,4%) õpetaja.

Tabel 2. Vastanute jaotumine tööstaaži järgi

Tööstaaž (aastat)	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	Rohkem kui 40
n	9	7	17	10	9	12	6	1
%	12,7	9,9	23,9	14,1	12,7	16,9	8,5	1,4

Märkus. n – uuritavate esinemise sagedus; % - vastuste esinemise suhteline sagedus protsentides

Protseduur

Uurimus viidi läbi vahemikus 30. jaanuar kuni 31. märts 2017. Selleks, et küsitlust saaks läbi viia kõigi viieteistkümnes Eesti maakonnas, kasutati elektroonilist ankeeti ning edastati see e-maili teel otse õpetajatele. Ankeet vormistati *Google Forms* keskkonnas ja edastati õpetajatele vastamiseks *Google Drive* vahendusel. Õpetajatel oli võimalik valida endale sobiv aeg ankeedile vastamiseks ning see oli vabatahtlik. Kuna andmeid analüüsisides on uurija kohustatud tagama uuritavatele anonüümsuse (Laherand, 2008), selgitati ankeedi kirjelduses uurimustöö eesmärki ja kinnitati, et kõigi vastanute andmed jäävad anonüümseks ja kõiki vastuseid kasutatakse vaid selle uurimustöö raames. Anonüümsus tagati sellega, et õpetajatelt ei küsitud nende nime ega kooli, kus nad töötavad. Samas jäeti õpetajatele võimalus lisada ankeedi lõppu oma e-maili aadress, et hiljem saaks neile soovi korral edastada lõplikud uurimuse tulemused.

Saadud andmete töötlemiseks kasutati andmetöötlusprogrammi IBM SPSS Statistics 23 (*Statistical Package for Social Science*) ja Microsoft Excel 2016. Tulemuste kirjeldamiseks ja näitlikustamiseks kasutati kirjeldavat statistikat. Töö reliaabluse kontrollimiseks kasutati sisereliaabluse näitajat (Cronbachi Alpha't). Uurimuses kasutatud ankeetküsimustikule arvutati Cronbach'i Alpha $\alpha = 0,841$. See näitab, et tegemist on kõrge sisemise reliaablusega.

Lisaks kasutati tunnuste vahelise seose näitamiseks monotoonse seose näitajat (Spearmani astakorrelatsioon) ja uurimistulemuste võrdlemiseks ning statistiliste erinevuste leidmiseks kasutati mitteparameetrilist Mann-Whitney U- testi ja Kruskal-Wallis testi.

Tulemused

Uurimistulemused esitatakse vastavalt uurimuses kasutatud küsimustiku kolmele peamisele teemaplokile alljärgnevalt:

Käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundava hindamise põhimõtetest ja selle eesmärkidest. Õpetajate valmisolek rakendada neid õppetöös

Suuremale osale 24 (33,8%) vastanud õpetajatest seostub kujundava hindamise mõiste esmalt kui *õpilase suunamine ja motiveerimine edasisel õppimisel*. Selle väite standardhälve on 1,4 ja keskmine hinnang 3. Vastanutest 16 (22,5%) õpetajat tõlgendas kujundava hindamise mõistet kui *adekvaatse tagasiside andmine, et edendada ja kiirendada õppimist* ning 13 (18,3%) õpetajat leidis, et kujundav hindamine on *planeeritud protsess, milles õpetajad kohandavad õpetamist vastavalt õpilase õppimisega*. Vähem populaarsed olid variandid: *kogu õppeaasta vältel toimuv hindamine, mitte vaid lõpp-produkti hindamine*, mida valis 9 (12,7%) vastajat ja *protsess, millesse on kaasatud nii õpilane kui ka õpetaja, et ühiselt jõuda õppe-eesmärkide saavutamiseni*, mida valis 8 (11,3%) õpetajat. Üks vastanutest (1,4%) valis variandi *mõni muu vastus*, kuid jättis omapoolse definitsiooni täpsustamata.

Küsimuse *Mil määral kasutate kujundavat hindamist oma tundides?* vastustest selgus, et peaaegu kõik õpetajad kasutavad oma õppetöös vähemal või rohkemal määral kujundavat hindamist. Neist 11 (15,5%) teevad seda pidevalt, 44 (62%) sageli, 15 (21,1%) harva ning 1 (1,4%) vastaja ei kasuta kujundavat hindamist oma tundides üldse.

Kõige olulisemaks kujundava hindamise eesmärgiks pidasid õpetajad seda, et see võimaldab hinnata õpilaste võimekust rakendada käsitöö ja kodunduse alaseid oskusi uudsetes igapäevaolukordades. Selle väitega nõustus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti nõustun*) 45 (63,4%) vastanutest. Selle väite standardhälve on 0,9 ja keskmine hinnang 3,9. See tähendab, et rohkem kui pooled uurimuses osalenud käsitöö ja kodunduse õpetajad mõistavad kujundava hindamise eesmäärke üheselt ja teadvustavad selle rakendamise kasulikkust õpilasele nii käsitöö, kui ka kodunduse aines.

Teistest olulistest esitatud kujundava hindamise eesmärkidest nõustus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti nõustun*) 54 (76%) õpetajat, et kujundav hindamine aitab kaardistada õpilaste ainealaseid tugevusi. Väitega *kujundava hindamise kasutamine aitab välja selgitada mida õpilane on aines omandanud* oli nõus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti nõustun*) 49 (69%) vastanut.

Mõlema variandi puhul ei osanud kindlat seisukohta võtta vastavalt 11 (15,5%) ja 15 (21,1%) õpetajat, kes valisid vastusevariandiks *nii ja naa*.

Hinnates korrelatsiooni (tabel 3) kujundava hindamise põhimõtteid ja eesmärke väljendavate väidete vahel, võib näha statistiliselt olulisi positiivseid seoseid (Spearmani astakkorrelatsioon). Leidub ka statistiliselt mitteolulisi negatiivseid seoseid. Märgatav positiivne seos on väidete *kujundav hindamine aitab välja selgitada mida õpilased on käsitöö ja kodunduse tundides omandanud* ja *kujundav hindamine kaardistab õpilaste käsitöö ja kodunduse alaseid tugevusi ja nõrkusi* vahel. Samuti on tugev seos ka väidete *kujundava hindamise üks eesmärk on hinnata õpilaste võimekust rakendada käsitöö ja kodunduse alaseid oskusi uudetes igapäevaolukordades* ja *õpilastele selgete ootuste seadmine võimaldab neil püstitada konkreetseid eesmärke* vahel.

Tabel 3. Korrelatsioon kujundava hindamise eesmärke ja põhimõtteid väljendavate väidete vahel

Väide	1	2	3	4	5	6	7
1) Omandanud		0,502**	0,410**	0,175	0,176	0,119	0,250*
2) Kaardistab			0,397*	0,027	0,029	0,38**	0,363**
3) Võimekus				0,217	0,303*	0,277*	0,398*
4) Varjatud					0,235	0,131	-0,063
5) Näidistööd						0,179	0,190
6) Arusaam							0,549**
7) Ootused							

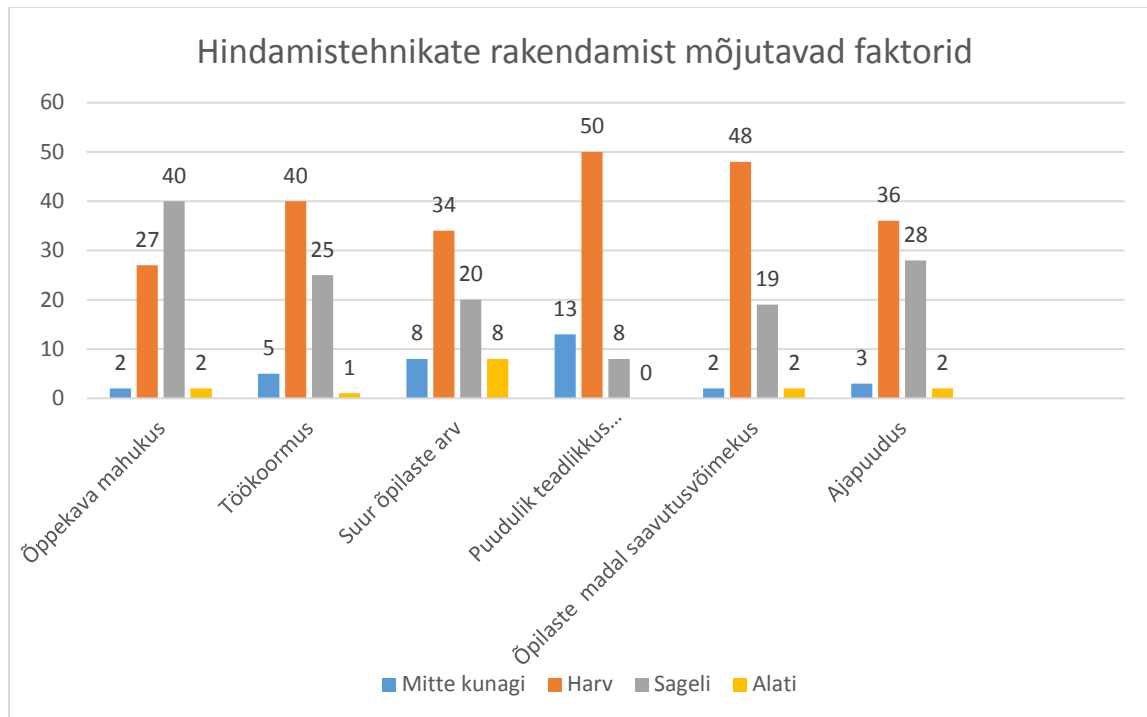
Märkus. ** Korrelatsioon on statistiliselt oluline, $p < 0,01$; * Korrelatsioon on statistiliselt oluline, $p < 0,05$

Uurides õpetaja seisukohti kujundava hindamise üht põhimõtet puudutava väite *kujundav hindamine toimub käsitöö ja kodunduse tundides pigem varjatud kujul* kohta, selgus, et tulemused jagunesid üsna võrdselt. Selle väitega oli nõus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti nõustun*) 26 (36,6%) vastanut ning selle väitega ei olnud nõus (*pigem ei nõustu*) või (*kindlasti ei nõustu*) 33 (46,5%) õpetajat. Antud väites ei osanud täpsemat seisukohta võtta 12 (16,9%) õpetajat, kes valisid vastusevariandi *nii ja naa*.

Analüüsides õpetajate arusaamu hindamise osadest ja nende erinevatest protsessidest selgus, et olulisemateks hindamise osadeks peavad õpetajad hindamisel tagasisidestamist, mis aitab õpilastel välja selgitada kuidas käsitöös ja kodunduses areneda. Selle väitega oli nõus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti nõustun*) 70 (98,6%) vastanut. Teise olulise hindamise osana toodi välja ka õpilase ja õpetaja ainealase arengu lahtimõtestamine, millega oli samuti nõus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti nõustun*) 70 (98,6%) õpetajat.

Käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamu erinevate hindamistehnikate (sh kujundav hindamine) rakendamise eesmärkidest uurides selgus, et kõige enam nõustuvad (*kindlasti nõustun*) või (*pigem nõustun*) 70 (98,6%) õpetajat, et hindamistehnikate eesmärk on hinnata õpilaste analüüsivõimet (sh nende suutlikkust informatsiooni analüüsida ja teha ainealaseid järeldusi). Selle väite standardhälve on 0,52 ja keskmine hinnang 3,58.

Vaadeldes faktoreid, mis võivad mõjutada õpetajate valikuid erinevate hindamismeetodite valikul (joonis 1) selgus, et enim mõjutab õpetajaid õppekava mahukus, mille mõju tõid välja (*sageli*) või (*tihti*) 42 (59,1%) vastanut, ajapuudus teemade õpetamisel mõjutas (*sageli*) või (*alati*) 30 (42,2%) ja testimisega kaasnev töökoormus mõjutas (*sageli*) või (*alati*) 25 (35,2%) õpetajat. Vähem mõjutab enamike õpetajate valikuid puudulik teadlikkus erinevatest hindamismeetoditest, mille puhul valisid vastusevariante (*mitte kunagi*) või (*harva*) 63 (88,7%) õpetajat. Samuti ei mõjuta oluliselt õpetajate valikuid faktor *õpilaste madal saavutusvõimekus*, mille puhul valis vastusevariante (*mitte kunagi*) või (*harva*) 50 (70,4%) õpetajat. Õppekava mahukus on positiivselt statistiliselt seotud ($p=0,043^{**}$) (Spearmani astakkorrelatsioon) ajapuudusega teemade õpetamisel, sest õpetajad kelle puhul on mahukas õppekava takistuseks uute teemade õpetamisel, tunnetavad uute teemade õpetamisel ka ajapuudust.



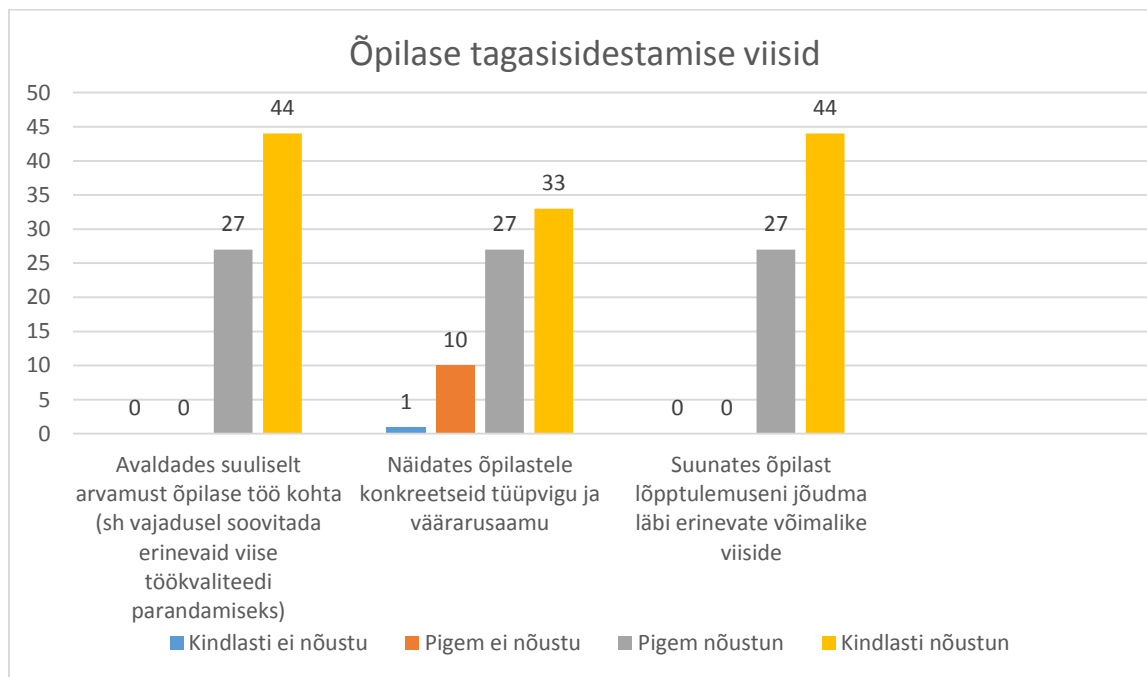
Joonis 1. Hindamistehnikate rakendamist mõjutavate faktorite esinemise sagedus

Õpetajate hinnangutest oma kvalifikatsioonile erinevate hindamismeetodite rakendamises selgus, et enim peavad Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajad end kvalifitseerituks õpilase individuaalse töö hindamises, mille puhul hindasid 70 (97,2%) õpetajat oma kvalifikatsiooni heaks (*piisavalt kvalifitseeritud*) või (*täielikult kvalifitseeritud*). Lisaks 69 (95,8%) õpetajat hindas oma kvalifikatsiooni heaks (*piisavalt kvalifitseeritud*) või (*täielikult kvalifitseeritud*) ka individuaalsete vestluste pidamises õpilasega. Kõige madalamalt (*vähesel määral kvalifitseeritud*) või (*ei ole kvalifitseeritud*) hindas 26 (36%) õpetajat oma kvalifikatsiooni kaaslasehindamise puhul ning 16 (22,5%) õpetajat õpilase enesehindamismeetodi valdamise puhul.

Uurides põhjuseid, mis on ajendanud käsitöö ja kodunduse õpetajaid kujundavat hindamist kasutama selgus, et 50 (70,4%) ankeedile vastanutest kasutab kujundavat hindamist, kuna nad valdavad selle põhimõtteid, on teemaga kursis ja nad leiavad, et see on kasulik nii neile kui ka õpilastele. Vastanutest 16 (22,5%) märkisid ka variandid *hindamisjuhend näeb ette* või *hindamisjuhend näeb ette, kuid teeksin seda ka vabatahtlikult*. Uuringus osalenutest 4 (5,5%) õpetajat tõi välja, et kooli juhtkond nõuab kujundava hindamise kasutamist, kuid õpetaja seda ise ei kasutaks ning 1 (1,4%) vastanud õpetaja ei kasuta oma tundides kujundavat hindamist üldse.

Käsitöös ja kodunduses õpilastele tagasiside andmine ja selle erinevad viisid

Erinevatest tagasiside andmise viisidest eelistasid õpetajad (joonis 2) üsna võrdselt *suulise tagasiside andmist* (sh vajadusel soovitada erinevaid viise töö paremaks sooritamiseks) ja *õpilase suunamist lõpptulemuseni jõudmiseks erinevaid viise kasutama*. Nende väidete standardhälve on 0,5 ja keskmine hinnang 3,62. Kõige enam erinesid õpetajate eelistused variandi näidates õpilastele konkreetseid tüüpvigu ja väärarusaamu hinnangute puhul. Selle väitega ei olnud nõus (*pigem ei nõustu*) või (*kindlasti ei nõustu*) 11 (15,5%) õpetajat. Samas oli selle väitega nõus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti nõustun*) 60 (84,5%) õpetajat.



Joonis 2. Õpetajate arvamus erinevate tagasisidestamise viiside rakendamisest

Õpetajatest 49 (69%) nõustus täielikult (*kindlasti nõustun*) väitega, et tagasiside efektiivsus tõuseb kui see antakse vahetult pärast töö esitamist. Selle väite standardhälve on 0,53 ja keskmine hinnang 4,66. Samuti oli suur osa 56 (78,9%) vastajatest nõus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti nõustun*), et efektiivse tagasiside puhul ei tohiks kasutada erinevate õpilaste saavutuste omavahelist võrdlemist. Ning samuti nõustus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti nõustun*) valdav enamus 69 (97,1%) õpetajatest, et õpilase arengu tagasisidestamine tekitab õpilases aine suhtes positiivseid ootusi. Väitega *juhendamise ajal rakendatav kujundav hindamine annab tagasisidet, mis aitab õpilastel oma vigu jooksvalt parandada* nõustus (*pigem nõustun*) või (*kindlasti*

nõustun) samuti 69 (97,1%) õpetajat. Samas väitega *õpetamise ajal rakendatav kujundav hindamine aitab õpetajatel tuvastada puudujääke juhendmaterjalides ning neid vastavalt vajadusele kohandada nõustus (pigem nõustun) või (kindlasti nõustun)* 62 (87,3%) vastanut.

Vastanutest 70 (98,6%) tõi välja *(pigem nõustun) või (kindlasti nõustun)*, et kujundava hindamise puhul ei tohiks õpilase tulemusi teavitada kogu klassile. Tagasiside andmist ja tulemuste arutamist esmalt õpetaja ja õpilase vahel pooldas *(pigem nõustun) või (kindlasti nõustun)* 63 (88,7%) õpetajat. Õpilase soorituse tulemuse analüüsimist ja arutamist vanematega pidasid oluliseks *(pigem nõustun) või (kindlasti nõustun)* 48 (67%) õpetajat ning ülejäänud 23 (33%) vastajat ei olnud selle väitega nõus *(pigem ei nõustu) või (kindlasti ei nõustu)*.

Käsitöö ja kodunduse õpetajate ettevalmistus kujundava hindamise rakendamiseks.

Hindamisalased koolitused

Kuna tagasisidestamine ja kujundava hindamise rakendamine õppetöös eeldab õpetajatelt erinevate meetodite valdamist, küsiti neilt kas ja missugustel hindamisalastel koolitustel nad on varasemalt juba osalenud ja missuguseid teemasid käsitlevatel täiendkoolitustel nad võimalusel veel osaleda sooviksid. Küsimusele *Kas olete juba osalenud mõnel hindamisalasel koolitusel? Millisel?* ei vastanud kõik õpetajad, kuid 55 (77,4%) vastanut tõi oma vastuse välja (lisa 2)

Vaadeldes õpetajate eelistusi kujundavat hindamist puudutavate koolituste osas selgus, et kõigil vastanud õpetajatel on huvi koolituste vastu ning nad sooviksid täiendavalt mõnel koolitusel osaleda, sest ükski õpetaja ei valinud varianti *ma ei soovi ühelgi koolitusel osaleda*. Uurimistulemusena selgub, et 40 (56,6%) õpetajatest sooviks osaleda erinevaid hindamismeetodeid käsitlevatel täiendkoolitustel. Lisaks märkis 26 (36,6%) vastanutest variandi *hindamismeetodite kasutamine selleks, et arendada õpilaste võimeid* ja 46 (64,7%) õpetajat sooviks osaleda veel ka koolitusel, mis käsitleks õpilaste enesehindamist. Kõige väiksem huvi oli variandi *hindamistulemuste kasutamine õppeprotsessi tõhustamiseks* vastu, mille alasel täiendkoolitusel sooviks osaleda vaid 1 (1,4%) õpetaja.

Arutelu

Magistritöös kaardistati Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ja nende valmisolek selle rakendamiseks õppetöös.

Esimese uurimisküsimuse *Millised on käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundava hindamise eesmärkidest ja missugune on nende seos kujundava hindamise põhimõtetega?*

vastuste analüüsist selgus, et kõige enam käsitlevad käsitöö ja kodunduse õpetajad kujundava hindamise mõistet kui õpilase suunamist ja motiveerimist edasisel õppimisel. Oluliseimaks kujundava hindamise eesmärgiks pidasid vastanud õpetajad seda, et see võimaldab hinnata õpilaste võimekust rakendada käsitöö ja kodunduse alaseid oskusi uudsetes igapäevaolukordades. See on kooskõlas mitmete autorite (Black & Wiliam, 2009; Heritage, Kim, Vendliski & Herman, 2009; Looney, 2011; Popham, 2009) seisukohtadega, kes käsitlevad kujundavat hindamist kui protsessi, mille käigus kogutakse informatsiooni õpilase edusammude ja omandatud materjalide kohta, et siis selle põhjal õpilasele tagasisidet anda.

Suur osa vastanutest nõustus põhimõttega, et lisaks õpilasele avalduvale positiivsele mõjule, võimaldab kujundav hindamine ka õpetajatel endil saada tagasisidet oma õpetamise efektiivsuse kohta. Sarnaste tulemusteni õpetajate teadlikkusele kujundava hindamise positiivsest mõjust jõudis oma uurimuses ka Kell (2014), kes uuris kunstiõpetajate arusaamu kujundavast hindamisest.

Lisaks selgus õpetajate arusaamu kujundava hindamise erinevatest põhimõtetest uurides, et ligi pooled (47%) uurimuses osalenud õpetajad on veendumusel, et kujundavat hindamist ei peaks ainetundides rakendama varjatud kujul ning samas ligi 37% vastanutest arvas, et kujundavat hindamist peaks siiski käsitöö ja kodunduse tundides rakendama varjatud kujul. Ülejäänud osa õpetajaid ei osanud selles arvamuses täpset seisukohta võtta. See arvamus oli antud uurimuses üks peamiseid, mille puhul õpetajate seisukoht kujundava hindamise põhimõtete osas kõige enam varieerus. Ka Krull (2000) on seisukohal, et õpilane peaks kindlasti olema igasugusest hindamisest, selle toimumisest ja kasutatavatest meetoditest teadlik.

Seostest erinevate kujundava hindamise eesmärkide ja põhimõtete vahel selgus, et tugev positiivne seos on *väidete kujundav hindamine aitab välja selgitada mida õpilased on käsitöö ja kodunduse tundides omandanud ja kujundav hindamine kaardistab õpilaste käsitöö ja kodunduse alaseid tugevusi ja nõrkusi vahel*. Lisaks leiti seos ka *väidete kujundava hindamise üks eesmärk on hinnata õpilaste võimekust rakendada käsitöö ja kodunduse alaseid oskusi uudsetes igapäevaolukordades ja õpilastele selgete ootuste seadmine võimaldab neil püstitada konkreetseid eesmärke vahel*.

Eelnevast lähtudes saab väita, et Eesti käsitöö ja kodunduse õpetajad saavad aru kujundava hindamise ideedest, nõustuvad selle hindamise olulisemate põhimõtetega ja neist tulenevate eesmärkidega ning oskavad neid omavahel seostada ning kombineerida, et aidata maksimaalselt kaasa õpilase õppeedukuse saavutamisele. Samas mõistavad õpetajad õppimist toetava hindamise rakendamise kasulikkust ka iseenda tööle. Sarnaste tulemusteni on jõudnud Saksniit (2014), kelle uurimuse põhjal selgus, et õpetajad oskavad välja tuua enda poolt oma töös kasutatavaid kujundava hindamise elemente ning nad kasutavad neid oma töös läbivalt.

Teise küsimuse *Kuidas hindavad käsitöö ja kodunduse õpetajad oma teadmisi kujundavast hindamisest ja oma valmisolekut selle rakendamiseks õppetöös?* vastuste tulemusena selgus, et üldiselt hindavad õpetajad oma teadmisi kujundavast hindamisest heaks ja teadvustavad selle olulisust õppetöös kasutamiseks. Kuna valdav osa uurimuses osalenud käsitöö ja kodunduse õpetajaid kasutab vähemal või rohkemal määral oma tundides kujundavat hindamist ja selle põhimõtteid, võib sellest lähtuvalt öelda, et Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajatel on olemas valmisolek õppimist toetava hindamise rakendamiseks käsitöö ja kodunduse tundides.

Sarnase tulemuseni jõudis oma uurimuses ka Röömel (2016), kes uuris matemaatikaõpetajate arusaamu ja valmisolekut õppimist toetava hindamise kasutamiseks ning leidis, et õpetajatel on olemas piisav valmisolek selle kasutamiseks. Ka Pakosta (2012) jõudis oma uurimises järeldusele, et erineva staažiga õpetajatel võib esineda küll probleeme kujundava hindamise mõiste defineerimisega, aga praktikas kasutavad enamus õpetajaid seda õppetöös igapäevaselt.

Kolmanda uurimisküsimuse *Missugune on käsitöö ja kodunduse õpetajate vajalik ettevalmistus kujundava hindamise rakendamiseks?* vastustest ilmnes, et õpetajad on küll teadlikud erinevate hindamismeetodite (sh kujundav hindamine) eesmärkidest ja nad kasutavad oma töös erinevaid hindamise võtteid, kuid samas ei ole enamik neist osalenud täiendavalt mõnel hindamisalasel või hindamismeetodeid tutvustaval koolitusel, kuigi huvi nende vastu oleks suur. Hoolimata sellest, et enamasti õpetajad kasutavad juba oma igapäevatöös kujundavat hindamist ja selle põhimõtteid, oli kõigil vastanud õpetajatel siiski soov end võimalusel täiendada, sest mitte ükski õpetaja ei valinud eelistatavaid koolitusi puudutava küsimuse juures vastusevarianti *ma ei sooviks ühelgi koolitusel osaleda*. Sarnase tulemuseni jõudis oma töös ka Röömel (2016), kelle uurimusest ilmnes, et suur osa matemaatikaõpetajaid sooviks osaleda täiendavalt mõnel hindamisalasel koolitusel.

Täiendkoolituste läbimine annaks õpetajatele parema hindamisalase kogemuse, mis võimaldaks neil kasutada kujundavat hindamist veelgi rohkemate tegevuste ja hindamisviiside puhul. Enim soovisid õpetajad oma teadmisi täiendada just erinevaid hindamismeetodeid tutvustavatel koolitustel ning õpilase enese- ja kaaslasehindamise toetamist puudutavatel koolitustel.

Neljanda uurimusküsimuse *Missuguseid erinevaid tagasisidestamise viise käsitöö ja kodunduse õpetajad peamiselt eelistavad?* vastuste analüüsimisel selgus, et enamik õpetajaid peavad tagasisidet kujundava hindamise üheks olulisemaks osaks. Sarnase tulemuseni on jõudnud oma uurimustes ka Pennula (2015) ja Pakosta (2012), kelle uurimustest ilmnas, et just tagasiside on peamine element, mida õpetajad kujundava hindamise puhul koheselt teadvustavad. Seejuures on õpetajate arvates oluline, et tagasisidestamine toimuks koheselt ning eelkõige toimuks see õpilase ja õpetaja vahel. Sellise tulemuseni on lisaks jõudnud veel ka mitmed autorid (Brookhart, 2008; Heritage, 2007; Wiliam, 2003, 2007), kes leiavad, et kui tagasisidet koheselt peale töö esitamist ei anta, on kogutud andmed aegunud ja õpilane on oma õppimisega jõudnud edasi minna ning tagasiside ei ole enam nii efektiivne. Samuti võib sel juhul tekkida olukord, kus ainealased väärarusaamad ja vead süvenevad.

Tagasiside andmise viisidest eelistasid enamik õpetajaid suulise tagasiside andmist, mis hõlmab ka mõningate soovitude ja näpunäidete andmist õpilasele edasise töö sooritamiseks. Ka Pennula (2015) ja Sõõro (2016) uurimustest selgus, et õpetajad kasutavad suulist tagasisidet oma tundides kõige enam. Suulise tagasiside kõrval eelistati veel ka erinevate võimalike lahenduste ja õppeviiside tutvustamist, et õpilane jõuaks ise läbi erinevate meetodite kasutamise lõpptulemuseni. Kõige vastakamad arvamused võimalike tagasiside andmise viisidest esinesid variandi *näidates õpilasele erinevaid tüüpvigu ja väärarusaamu* puhul, kus varieerusid õpetajate arvamused 4 – pallisel skaalal kõige rohkem.

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et ka kaaslase- ja enesehindamine on võimalikud viisid tagasiside andmiseks, kuid samas selgus, et need on peamised hindamisviisid, mille rakendamises õpetajad hindavad oma kvalifikatsiooni kõige madalamaks. Samuti sooviti just neid teemasid käsitlevaid täiendkoolitusi läbida kõige enam. Ka McMillan & Hearn (2008) ja Ojassalu (2013) väidavad, et enesehindamine on kujundava hindamise rakendamisel ja õppimise tagasisidestamisel väga oluline, kuna suunab ja motiveerib õpilast oma õppetöö kvaliteeti analüüsima ja erinevaid strateegiaid ja õpitut rakendama, et ka edasisi oskusi arendada. Sarnase

tulemuseni enese- ja kaaslasehindamise olulisuse kohta kujundava hindamise rakendamisel jõudsid oma töös ka Pennula (2015) ja Röömel (2016).

Viienda uurimisküsimuse *Millistel põhjustel või missuguste faktorite mõjul kasutavad käsitöö ja kodunduse õpetajad kujundavat hindamist?* analüüsimisel selgus, et enamasti kasutavad õpetajad kujundavat hindamist ja selle põhimõtteid vabatahtlikult ning põhjusel, et nad on selle teemaga kursis ja mõistavad selle rakendamise mõju ainealastes saavutustes õpilase- ja iseenda tööle. Samas selgus ka, et väike osa (11%) õpetajatest ei kasuta kujundava hindamist ja selle põhimõtteid õppetöös siiski vabatahtlikult, vaid nad teevad seda mõne välise faktori mõjul (sh õppekava, kooli juhtkond). Lisaks tõid õpetajad välja, et mõnikord mõjutavad neid hindamismeetodite valikul ja rakendamisel ka ajapuudus, õppekava mahukus või õpilaste madal saavutusvõimekus. Ilmnes positiivselt statistiline seos õppekava mahukuse ja ajapuuduse vahel, mis tähendab, et õpetajad, keda mõjutab õppetöö ja hindamise planeerimisel mahukas õppekava, tajuvad samas ka ajapuudust.

Kujundava hindamise kasutamise põhjustest selgus veel, et suur osa vastanutest nõustub väitega, et kujundav hindamine on kasulik lisaks õpilasele ka õpetajale, sest võimaldab neil anda hinnang oma tööle ja saada seeläbi ülevaade oma õpetamise efektiivsusest ja õpetamise eesmärkide täitmisest. Sarnase tulemuseni on jõudnud ka Krull (2016), kes uuris III kooliastme loovtööde hindamist lähtuvalt kujundavast hindamisest ning selgus, et tehnoloogiavaldkonna ainetes läbiviidavate loovtööde hindamisel peavad õpetajad kujundavat hindamise põhimõtete alusel õpilastele tagasiside andmist sobivaks vahendiks, et seeläbi analüüsida ja saada ülevaade oma õpetamise kvaliteedist.

Uurimistöö piirangud

Kuna uurimistöö üheks peamiseks piiranguks on üsna väike valim ja ühe Eesti maakonna õpetajad ei osalenud uuringus üldse, ei saa selle tulemuse põhjal teha üldistusi kõigi Eesti käsitöö ja kodunduse õpetajate kujundava hindamisega seotud veendumuste ja seisukohtade osas. Lisaks toimus küsitluse läbiviimine õpetajate poolt erinevatel aegadel ja autor ei ole teadlik kuivõrd võisid mõjutada vastajate valikuid erinevad meeleolud, ümbritsev keskkond või mõned muud faktorid. Samas tuli vastajatel valida oma arvamus etteantud väidete hulgast, mis ei pruukinud vastata täielikult õpetajate tõekspidamistele ja hinnangutele käsitletava teema kohta.

Töö praktiline väärtus

Kuigi uurimistulemused ei ole üldistatavad, annab käesolev töö olulist informatsiooni käsitöö ja kodunduse õpetajatele mõistmaks õppimist toetava hindamise olulisust tehnoloogiavaldkonna ainetes. Selgus, et Eesti käsitöö ja kodunduse õpetajad ei ole eriti osalenud täiendavatel hindamisalastel koolitustel, mis annaks aga tugeva teoreetilise ja praktilise kogemuse ning julguse kasutada kujundava hindamis põhimõtteid oma töös veelgi põhjalikumalt. See annab aluse koolijuhtidele, et mõelda läbi ja planeerida põhjalikumalt võimalusi käsitöö ja kodunduse õpetajate täiendkoolitustele saatmiseks. Samuti saavad käsitöö ja kodunduse õpetajad käesolevast tööst mõningaid praktilisi ideid, kuidas oma õppeaines kujundava hindamise põhimõtteid rakendada.

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärk oli kaardistada käsitöö ja kodunduse õpetajate tõekspidamised ja suhtumine kujundava hindamise olemuse ja selle eesmärkide kohta ning uurida missugune on õpetajate valmisolek rakendada kujundavat hindamist õppetöös.

Magistritöö koosnes kahest osast: esimeses osas anti teoreetiline ülevaade kujundava hindamise mõistest ja selle kasutamisest käsitöö ja kodunduse õppeaines. Samuti vaadeldi hindamise peamisi eesmärke ning missugune on käsitöö ja kodunduse õpetaja roll ja vajaminev ettevalmistus kujundava hindamise kasutamiseks selles õppeaines. Teine osa põhines Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate seas läbi viidud uurimusel, milles osales 71 õpetajat erinevatest Eesti põhikoolidest. Uurimuse eesmärgiks oli välja uurida õpetajate arvamus kujundavast hindamisest ja selle põhimõtetest ning missugune on nende valmisolek selle rakendamiseks õppetöös.

Uurimusest selgus, et enamik Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajaid on teadlikud kujundava hindamise olemusest ja eesmärkidest ning suur osa õpetajaid kasutab kujundavat hindamist oma õppeaines vähemal või rohkemal määral. Õpetajad käsitlevad kujundavat hindamist kui protsessi, milles motiveeritakse ja suunatakse õpilast edasisel õppimisel. Enamik vastanud õpetajatest kasutab kujundavat hindamist oma aines pidevalt või sageli ja peavad seejuures väga oluliseks ka tagasiside andmist, mille puhul selgus, et mida kiiremini anda tagasisidet pärast töö sooritamist, seda efektiivsemaks muutub õpilase edasine sooritus ning efektiivne tagasiside aitab hoida õpilaste motivatsiooni edasisel õppimisel.

Samas selgus ka, et paljud õpetajad ei ole osalenud täiendavatel hindamisalasel koolitustel, mis aitaks kaasa nende teoreetiliste ja praktiliste kogemuste omandamisele. Paljud neist tunnevadki puudust just erinevaid hindamismeetodeid käsitlevatest koolitustest, et kujundavat hindamist ja selle erinevaid rakendamise viise veelgi põhjalikumalt tundma õppida.

Märksõnad: kujundav hindamine ehk õppimist toetav hindamine, tehnoloogia ainevaldkond, käsitöö ja kodundus, tagasiside, õpetaja roll, õppekava, täiendkoolitus

Estonian primary school handcraft and home economics teachers' understandings of formative assessment and their willingness to apply it in educational studies

Abstract

The purpose of this Master thesis was to discover how Estonian craft and home economics' teachers perceive, make use of and value the effectiveness of formative assessments.

The thesis consisted of two parts: the first gave a theoretical overview of formative assessment and defined the concept and approaches of it. Theoretical part also clarified how it should be used in craft and home economics' studies. The second part presented Estonian primary school craft and home economics teachers' questionnaire aimed at uncovering their perception and willingness to use formative assessment. In this research participated 71 handcraft and home economics teachers from all over Estonian counties.

The study results revealed that most of the Estonian handcraft and home economics teachers use formative assessment somehow in studies. They understand the purpose of it and the positive effect it gives to themselves and students. Teachers handled formative assessment as process where the student is motivated and guided to reach the learning objective. Giving feedback while using formative assessment was also very important aspect that was brought out by the teachers. It is necessary to give feedback on students' activity as soon as possible because it helps to keep the studying motivation. The study also revealed that teachers have not received sufficient training about formative assessments and demonstrated their interest to apply this methodology more efficiently.

Keywords: formative assessment/ assessment for learning, craft and home economics, feedback, teachers' role, curriculum, training

Tänuõnad

Täna kõiki uurimuses osalenud õpetajaid, kes andsid ankeedile vastamisega omapoolse panuse töö valmimiseks. Lisaks täna väga ka töö juhendajaid, kes olid mulle abiks nõu ja jõuga. Veel täna oma perekonda ja sõpru, kes minusse algusest peale uskusid ja olid kogu sellel pikal teekonnal minuga. Eriline tänu kannatlikkuse eest läheb minu pojale.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva magistritöö ise ning olen nõuetele vastavalt toonud välja teiste autorite panuse. Uurimustöö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli Haridusteaduste Instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev: 22.05.2017

Kasutatud kirjandus

- Ainevaldkond „Tehnoloogia“. (2011). Põhikooli riiklik õppekava. Lisa 7. Külastatud aadressil https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1140/1201/1001/VV1_lisa7.pdf
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 5–25.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Brookhart, S. M. (2011). *The Use of Assessment to Support Learning in Schools – Formative Assessment*. Külastatud aadressil <http://www.acer.edu.au/documents/Susan.Brookhart.pdf>
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2009). *Promoting Student Ownership of Learning Through High-Impact Formative Assessment Practices*. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 52–67.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*, Third edition. New York: Routledge.
- Brown, G. T. L., Harris, L., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student wellbeing. *Teaching and Teacher Education*, 28, 968–978.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 141–9.
- Feldschmidt, M.-M., & Türk, K. (2013). *Õhinapõhine kool. Kujundava ja sisehindamise käsiraamat*. Tartu: Atlex.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Heritage, M. (2011). *Formative assessment: An enabler of learning*. Better: Evidence-based Education.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. R., & Herman, J. L. (2008). From Evidence to

- Action: a Seamless Process in Formative Assessment? *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST)*, CRESST Report 741.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (Koost). (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi tulemuste aruanne*. Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus.
Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/kujundav_hindamine_i_aruanne.pdf
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Karus, T. (2015). *Üldhariduskooli ja kutsekooli õpetajate suhtumist väljendavad hinnangud kujundava hindamisega seotud tegevustesse*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kell, M. (2014). *Kunstiõpetajate arusaam kujundavast hindamisest ja selle rakendamine kunstitunnis*. Publitseerimata magistr töö. Eesti Kunstiakadeemia.
- Koka, A. (2006). *The Role of Perceived Teacher Feedback and Perceived Learning Environment on Intrinsic Motivation in Physical Education*. Tartu: Tartu University Press.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Krull, E. (2016). *Kolmanda kooliastme loovtööde hindamine lähtudes kujundavast hindamisest*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3), 19–24.
- Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2008.pdf>
- Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers*, 58, OECD Publishing.
- Maslow, A. H. (2007). *Motivatsioon ja isiksus*. Tallinn: Oü Mantra Kirjastus.
- Marsh, C. J. (2007). A Critical Analysis Of The Use Of Formative Assessment In Schools. *Educ Res Policy Prac* 6, 25–29.
- Michael-Chrysanthou, P., Gagatsis, A., & Vannini, I. (2014). *Formative assessment in*

- mathematics for teaching and learning: A theoretical model*. Acta Didactica Universitatis Comenianae. Külastatud aadressil <http://www.famt-l.eu/wp-content/uploads/2015/01/03-MICHAEL-GAGATSI-VANNINI.pdf>
- Miil, K. (2013). *Kujundav hindamine ja selle rakendamine kirjandusõpetuses*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.
- Nõmm, P. (2007). Mõningaid mõtteid kodunduse õpetamiseks, kui puudub õppekõik. Soobik, M., & Ojaste, A. (Toim). *Töö- ja kodundusõpetus koolis* (lk 55–60). Tallinn: Argo.
- Ojassalu, K. (2013). *Õpilast toetav hindamine (kujundav hindamine?)*. Külastatud aadressil http://www.geo.edu.ee/joomla/images/sygiskool_2013/hindamine_kersti_ojassalu.pdf
- Paas, K. (2007). Loovus kodunduse tundides. Soobik, M., & Ojaste, A. (Toim). *Töö- ja kodundusõpetus koolis* (lk 31–36). Tallinn: Argo.
- Pakosta, H-L. (2012). *Kujundava hindamise rakendamine erineva staažiga õpetajate igapäevatoos*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pennula, L. (2015). *Õppimist toetava tagasiside kasutamine õppetöös pedagoogide arusaamade ja õppetundide vaatluse põhjal*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Popham, J. W. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48, 4–11.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2014). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Rasinen, A. (2000). *Developing Technology Education: In Search of Curriculum Elements for Finnish General Education School*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Raspel, M. (2011). *Õpetajate tagasiside põhikooliõpilaste poolt tajutuna*. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Ülikool.
- Riikliku õppekava läbivate teemade rakendamise strateegiad koolis (2010). Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/lt_uuring_aruanne.pdf
- Röömeli, L. (2016). *Matemaatikaõpetajate arusaam õppimist toetavast hindamisest ja nende*

- valmisolek seda kasutatada*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Saago, T. (2006). Käsitöö õpetamisest ja hindamisest. M. Kadakas (Toim). *Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis* (lk 233–234). Tallinn: Argo.
- Sach, E. (2012). *Teachers and testing: an investigation into teachers' perceptions of formative assessment*, Educational Studies, 38(3), 261–276.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119–144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.
- Saksniit, K. (2014). *Kujundava hindamise kasutamine õppetöös õppetunni analüüsi põhjal*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Salumaa, T., Talvik, M. (2009). *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Sõõro, A. (2016). *Maakoolide klassiõpetajate eelistused tagasiside vormide ja meetodite osas ning nende vastavus õppimist toetava hindamise põhimõtetele*. Publitseerimata magistrیتöö. Tartu Ülikool.
- Zimmermann, B.J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, (pp. 49–64).
- Tiisvelt, L. (2011). *Kujundav hindamine kui võimalus*. Külastatud aadressil <http://www.uuskool.edu.ee/kujundav-hindamine-kui-votildeimalus.html>
- Toomela, A. (2009). Projekti üldine kirjeldus. *Eesti põhikooli efektiivsus. Lõpparuanne* (lk 3–5). Külastatud aadressil <http://dspace.ut.ee/handle/10062/40918>
- Toomela, A. (2011). *Kujundava hindamise teoreetilised probleemid ja neist tulenevad rakenduslikud järeldused*. Külastatud aadressil www.maetaguse.edu.ee/img/image/Toomela.pdf
- Wiliam, D. (2007). *Keeping learning on track: Classroom assessment and the regulation of learning*. Külastatud aadressil <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/primary/wiliam.pdf>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–

14. Külastatud aadressil

<http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/What%20is%20assessment%20for%20learning%5B1%5D.pdf>

Wylie, C., & Lyon, C. (2013). *Using the Formative Assessment Rubrics and Observation Protocols to Support Professional Reflection on Practice*. Külastatud aadressil

<://center.ncsu.edu/ncfalcon/pluginfile.php/2/course/section/57/Formative%20Assessment%20Rubrics%20and%20Observation%20Tools%20Document.pdf>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Young, J. E. J., & Jackman, M. G. A. (2014). Assessment in Education: Principles. Policy & Practice, 21(4), 398–41

Lisad

Lisa 1. Uurimuses kasutatud ankeet

Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ja nende valmisolek selle kasutamiseks õppetöös

Lugupeetud vastaja!

Mina olen Kätlin Kuusk, Tartu Ülikooli klassiõpetaja õppekava tudeng. Kirjutan oma magistrیتööd kujundava hindamise kasutamisest käsitöö ja kodunduse tundides ning sooviksin uurida õpetajate arusaama kujundavast hindamisest ja sellest missugune on nende valmisolek seda õppetöös kasutada. Uuring on suunatud Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajatele. Kõigile küsitluses osalenutele tagatakse täielik anonüümsus ja vastuseid kasutatakse vaid magistrیتöö koostamisel. Oleksin väga tänulik kui leiate 5-10 minutit aega küsimustele vastamiseks. Lõputöö valmib juunis, 2017 ja soovi korral on võimalik ka Teil uuringuga tutvuda kui sisestate uuringu lõpus oma meiliaadressi. Kui Te ei soovi oma e-maili avalikustada, on Teil võimalik tutvuda tööga ka TÜ digiraamatukogus, mis ilmub sinna hiljemalt sügisel 2017.

Ette tänades,

Kätlin Kuusk

ktlinkuusk@gmail.com

+372 50 29 207

Taustaküsimused

1. Teie sugu

Naine

Mees

2. Teie tööstaaž õpetajana

0-5 aastat

6-10 aastat

11-15 aastat

16-20 aastat

21-25 aastat

26-30 aastat

31-35 aastat

rohkem kui 40 aastat

3. Kooliaste, kus Te õpetate

II kooliaste

III kooliaste

II ja III kooliaste

4. Maakond, kus Te töötate

Jõgevamaa

Saaremaa

Hiiumaa

Läänemaa

Järvamaa

Pärnumaa

Harjumaa

Ida-Virumaa

Valgamaa

Raplamaa

Tartumaa

Viljandimaa

Võrumaa

Lääne-Virumaa

Pölvamaa

Käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundava hindamise põhimõtetest ja selle eesmärkidest. Õpetajate valmisolek rakendada neid õppetöös

5. Missugune väide/definiitsioon seostub teile esimesena mõistega "kujundav hindamine"?

Adekvaatse tagasiside andmine, et edendada ja kiirendada õpilaste õppimist

Planeeritud protsess, milles õpetajad kohandavad õpetamist vastavalt õpilase õppimisega

Protsess, millesse on kaasatud nii õpilane kui ka õpetaja, et ühiselt jõuda õppe-eesmärkide saavutamiseni

Õpilaste suunamine ja motiveerimine edasisel õppimisel

Kogu õppeaasta vältel toimuv hindamine, mitte vaid lõpp-produkti hindamine

Mõni muu vastus

6. Mil määral kasutate kujundavat hindamist oma tundides?

Mitte üldse

Harva

Sageli

Alati

7. Kujundav hindamine aitab välja selgitada, mida õpilased on käsitöö ja kodunduse tundides omandanud?

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

8. Kujundav hindamine kaardistab õpilaste käsitöö ja kodunduse alaseid tugevusi ja nõrkusi

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

9. Kujundava hindamise üks eesmärk on hinnata õpilaste võimekust rakendada käsitöö ja kodunduse alaseid oskusi uudsetes igapäevaolukordades

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

10. Õpilaste hindamine on mulle kasulik, sest see võimaldab kontrollida kas mu õpetamine on olnud eesmärgipärane

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

11. Kujundav hindamine toimub käsitöö ja kodunduse tundides peamiselt varjatud kujul (st õpilasi pole eelnevalt teavitatud, et nende tegevust põhjalikumalt jälgitakse)

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

12. Mil määral nõustute, et järgnevad hindamistehnikad on sobilikud käsitöö ja kodunduse õpetamisel?

	Kindlasti ei nõustu	Pigem ei nõustu	Pigem nõustun	Kindlasti nõustun
a) Faktiteadmisi (meeldejätmisvõimet)				
b) Mõistmist ehk käsitööst ja kodundusest arusaamist				
c) Analüüsivõimet: suutlikkust analüüsida informatsiooni ja teha ainealaseid järeldusi				
d) Sünteesivõimet: suutlikkust organiseerida käsitöö ja kodunduse alaseid ideid tootmaks tähenduslikku tervikut				

13. Õpetajad saavad õpilastele selgitada õppe-eesmärke, tutvustades nii nõrku kui ka tugevaid näidistöid

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
------------------------	---	---	---	---	---	----------------------

14. Kujundav hindamine on kõige efektiivsem siis kui õpilastel on selge arusaam sellest, mida õpetaja neilt ootab

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
------------------------	---	---	---	---	---	----------------------

15. Õpilastele selgete ootuste seadmine võimaldab neil püstitada konkreetseid eesmärke

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
------------------------	---	---	---	---	---	----------------------

16. Mil määral nõustute, et hindamise osaks on jägmised protsessid:

	Kindlasti ei nõustu	Pigem ei nõustu	Pigem nõustun	Kindlasti nõustun
Õpilastega käsitöö ja kodunduse õppimise eesmärkide jagamine				
Tagasisidestamine, mis aitab õpilastel välja selgitada, kuidas käsitöös ja kodunduses areneda				
Nii õpetaja kui ka õpilased mõtestavad lahti oma senised saavutused ja arengu				
Õpilased õpivad enesehindamistehnikaid, mis aitavad neil otsustada missuguste käsitöö ja kodunduse alaste oskustega nad peavad edaspidi rohkem tegelema				

17. Kui tihti mõjutavad järgmised faktorid Teie võimekust rakendada erinevaid hindamismeetodeid?

	Mitte kunagi	Harva	Sageli	Alati
Õppekava mahukus				
Testimisega kaasnev töökoormus				
Liiga suur õpilaste arv klassis				
Puudulik teadlikkus erinevatest hindamismeetoditest				
Õpilaste madal saavutusvõimekus				

Ajapuudus uute
teemade õpetamisel

18. Kui kvalifitseerituks Te end järgnevate hindamistehnikate rakendamises peate?

	Ei ole kvalifitseerit ud	Vähesel määral kvalifitseit ud	Piisavalt kvalifitseerit ud	Täielikult kvalifitseerit ud
Klassiruumiarutelud				
Individuaalsed vestlused õpilastega				
Klassiruumivaatlused				
Individuaalse töö hindamine				
Rühmatööde hindamine				
Suulised küsitlused				
Õpilaste esitluste hindamine				
Õpilaste enesehindamine				
Õpilaste kaaslaschindamine				

Käsitöös ja kodunduses õpilastele tagasiside andmine ja selle

erinevad viisid

19. Õpilastele saab tagasisidet anda:

	Kindlasti ei nõustu	Pigem ei nõustu	Pigem nõustun	Kindlasti nõustun
Avaldades suuliselt arvamust õpilase töökvaliteedi kohta (sh vajadusel soovitades erinevaid viise töö paremaks teostamiseks)				
Näidates õpilastele konkreetsed tüüpviigu ja väärarusaamu, mida konkreetse teema juures teha				
Suunates õpilast lõpptulemuseni jõudma läbi erinevate võimalike viiside				

20. Konkreetse õpilase kujundava hindamise tulemusi peaks:

	Kindlasti ei nõustu	Pigem ei nõustu	Pigem nõustun	Kindlasti nõustun
Teavitama kogu klassile				
Arutama vanemate ja õpetaja vahel				
Arutama õpilase ja õpetaja vahel				

21. Kujundav hindamine toimib kõige paremini kui õpetaja ei kasuta hindamis- ja

kommenteerimispraktikaid, mis võrdlevad omavahel erinevate õpilaste saavutusi

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

22. Tagasiside efektiivsus tõuseb, kui tagasisidet antakse vahetult peale töö esitamist

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

23. Tagasiside õpilaste arengu kohta käsitöös ja kodunduses annab õpilastele lootust ja tekitab positiivseid ootusi

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

24. Juhendamise ajal rakendatav kujundav hindamine annab tagasisidet, mis aitab õpilastel oma vigu jooksvalt parandada

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

25. Õpetamise ajal rakendatav kujundav hindamine aitab õpetajatel tuvastada puudujääke juhendmaterjalides ning neid vastavalt vajadusele kohandada

Kindlasti ei nõustu	1	2	3	4	5	Nõustun kindlasti
---------------------	---	---	---	---	---	-------------------

Käsitöö ja kodunduse õpetajate ettevalmistus kujundava hindamise rakendamiseks. Osalemine hindamiselastel täiendkoolitustel

26. Millistel järgnevatel teemasid käsitlevatel kujundava hindamise koolitustel sooviksite osaleda?

Hindamistulemuste kasutamine õppeprotsessi tõhustamiseks

Erinevate hindamismeetodite kasutamine

Hindamismeetodite mõju ja tulemuste analüüs

Tagasisiderikka õpikeskkonna loomine

Hindamismeetodite kasutamine selleks, et arendada õpilaste võimeid

Hindamismudelid

Digivahendite kasutamine hindamisel

Mittenumbriline tagasiside

Kaaslasehindamine

Õpilaste enesehindamine

(Ainealaste) Väärarusaamade tõlgendamine

Õpilaste julgustamine õppetöös aktiivselt osalema

Hindamiskriteeriumite selgitamine õpilastele

Suuline tagasiside

Õppe eesmärgistamine ja õpilastega eesmärkide jagamine

Ma ei sooviks ühelgi hindamisega seotud koolitusel osaleda

27. Kas olete juba osalenud mõnel hindamisalasel koolitusel? Millistel?

28. Mis on Teid ajendanud oma tundides kasutama kujundava hindamise elemente ja põhimõtteid?

Hindamisjuhend näeb seda ette

Kooli juhtkond nõuab seda, kuid ise ei kasutaks

Hindamisjuhend näeb seda ette, kuid kasutaksin ka vabatahtlikult

Olen kursis kujundava hindamise teoreetilise osaga ja leian, et selline õpetamis- ja tagasisidestamisviis on nii minule kui ka õpilastele kasulik

Ma ei kasuta oma tundides kujundavat hindamist, kuigi leian, et see oleks kasulik

Ma ei kasuta oma tundides kujundavat hindamist

Tänan vastamast

Lisa 2. Täiendkoolitused, milles uurimuses osalenud õpetajad osalenud on

Väljavõtted uurimuses osalenud õpetajate vastustest küsimusele *Kas olete juba osalenud mõnel kujundava hindamise alasel koolitusel? Millisel?*

Kujundav hindamine

Olen

Ülikoolis

Hindamismudelid kujundava hindamise toetamisel

Õpetamine ja hindamine tehnoloogiavaldkonna ainetes

Kujundav hindamine (mis see on ja milleks vajalik)

Merleconsi koolitusel käisin

Kujundav hindamine (160 tundi)

Hindamismudelid, õpilugu jne.

Hindamismudelite koolitusel

Ei ole viimasel ajal

Kujundav hindamine õppeprotsessi osana

Kujundava hindamise koolitus enda kooli õpetajate poolt

Olen läbinud terve aasta vältel meie koolis läbi viidud kujundava hindamise koolituse.

Hindamismudelite koolitus

Mittenumbriline hindamine

Mittenumbriline tagasiside

Suuline tagasiside

Olen osalenud hindamismudelite koolitusel.

-

Olen. Suuline tagasiside.

Seoses uue õppekava rakendamisega erinevatel koolitustel.

Olen, aga kahjuks ei mäleta koolituse nime.

Ei ole kahjuks.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Kätlin Kuusk

(sünniaeg: 24.02.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „ Eesti põhikoolide käsitöö ja kodunduse õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ja nende valmisolek selle rakendamiseks õppetöös“, mille juhendajad on Irja Vaas ja Maria Jürimäe,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.201